

El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado

Jordi L. Coiduras^{*}

Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació
Avda. Estudi General. 25001 Lleida
coiduras@pip.udl.cat

Colette Gervais^{**}

Universidad de Montreal
colette.gervais@umontreal.ca

Enrique Correa^{***}

Universidad de Sheerbrooke
enrique.correa@usherbrooke.ca

Resumen

El diseño de los planes de estudio para las nuevas titulaciones de grado de Magisterio constituye, por su carácter profesionalizador basado en competencias y la ampliación de los estudios a cuatro cursos, una oportunidad para las facultades de educación de mejora de la calidad de la formación inicial de maestros. Gran parte del incremento de los créditos se destina a la ampliación de los periodos de prácticas en los centros escolares colaboradores. Se trata de un escenario de cambio profundo que deberá replantear la organización y revisar los modelos. La experiencia en Quebec nos proporciona elementos de análisis y de reflexión con la finalidad de llegar a orientaciones y a conclusiones transferibles a la organización de estos planes de estudio y para integrar el prácticum en una visión global e interdisciplinaria de la titulación.

Palabras clave: competencias, formación de maestros, prácticum.

^{*} Doctor en Psicopedagogía y profesor del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Sus líneas de investigación principales en el grupo Competencias Tecnología y Sociedad (COMPETECS) son: la formación para la docencia, el acompañamiento y el análisis de la práctica en los contextos profesionales en educación, así como las TIC aplicadas a la educación.

^{**} Doctora en Educación y profesora titular en el Departamento de Psicopedagogía y de Andragogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal. Sus líneas de investigación principales en el Centro de Investigación Interuniversitario sobre la Formación y la Profesión Docente (CRIFPE) son: la formación inicial y la formación continua, el análisis y el acompañamiento en la práctica y la inserción profesional.

^{***} Doctor en Educación y profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Sherbrooke y responsable de la formación práctica del Departamento de Estudios sobre Adaptación Escolar y Social. Sus líneas de investigación principales en el Centro de Investigación Interuniversitario sobre la Formación y la Profesión Docente (CRIFPE) son: la formación docente, el análisis de las prácticas y el acompañamiento en el contexto de práctica profesional.

Resum. *El context escolar com a escenari d'educació superior en la formació de docents. El pràcticum a Quebec com a model per reflexionar davant les noves titulacions de grau*

El disseny dels plans d'estudis de les noves titulacions de grau de Magisteri constitueix, pel seu tarannà professionalitzador basat en competències i l'ampliació dels estudis a quatre cursos, una oportunitat per a les facultats d'educació de millorar la qualitat de la formació inicial dels mestres. Gran part de l'increment dels crèdits es destina a l'ampliació dels períodes de pràctiques als centres escolars col·laboradors. Es tracta d'un escenari de canvi profund que haurà de replantejar l'organització i revisar els models. L'experiència del Quebec ens proporciona elements d'anàlisi i de reflexió amb la finalitat d'arribar a orientacions i a conclusions transferibles a l'organització d'aquests plans d'estudis i per integrar el pràcticum en una visió global i interdisciplinària de la titulació.

Paraules clau: competències, formació de mestres, pràcticum.

Abstract. *The school context as a formative scenario for the training of pre-service primary teachers. Practicum in Quebec as a model to reflect upon the new teacher-training B.A. programmes in Spain*

Due to their professional nature, based on competences, and thanks to their transformation into four-year degrees, the design of the curricula for the new programmes of Teacher Training in Spain enables the Faculties of Education to improve the quality of the initial training of pre-service primary teachers. Most new credits will be assigned to the extended-Practicum period in partner primary-schools. This implies a profound change of scenario, which will have to lead to a revision of both methodologies and organization. The Teacher Training Programmes of Quebec provide us with elements of analysis and reflection which serve as guidelines and conclusions that can be transferred to both the organization of our curricula and the integration of the Prácticum into a global and cross-curricular approach to the degree.

Key words: competences, teacher training, practicum.

Sumario

1. Dos contextos de formación, la Facultad de Ciencias de la Educación y el centro escolar: las prácticas de Magisterio

2. Docencia y competencia profesional desde los ministerios de Educación en Quebec y España

3. Aportaciones para el análisis y el diseño del pràcticum en la formación inicial de maestros desde la experiencia quebequesa

4. A modo de síntesis y conclusión

6. Bibliografía

1. Dos contextos de formación, la Facultad de Ciencias de la Educación y el centro escolar: las prácticas de Magisterio

Entre las características principales de la formación superior de carácter profesionalizador, encontramos la utilización de dos espacios de formación: el universitario y el escenario profesional. La perspectiva competencial pone el acento en esta relación, al considerar el entorno real como el lugar donde es posible

poner en juego la competencia, con lo cual se acerca al alumno a la realidad y al ejercicio de las funciones para las que se forma y se prepara. Esto permite la preparación basada en la comprensión de las tareas, los modelos y las responsabilidades que vivirá en la futura acción profesional (Medina y Domínguez, 2006). Shön, en 1983, ya afirmó que los conocimientos educativos útiles solamente pueden ser asimilados de forma funcional si se aprenden en el marco de contextos prácticos, en base a una reflexión sobre la acción relacionada con los marcos teóricos. En el enfoque por competencias, el prácticum adquiere sentido como encrucijada y complemento de la teoría con la práctica (Tejada, 2006).

Según las órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007¹, se prescriben, para las nuevas titulaciones de grado de Magisterio, unas prácticas en el centro escolar más el trabajo de final de grado (TFG) de un mínimo de cincuenta créditos del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS). El cambio que de ello se deriva es profundo, si atendemos a los diferentes desafíos que esto conlleva, tanto por su relevancia organizativa como pedagógica en la formación inicial de los futuros docentes, desafíos que trataremos más adelante.

Como resultado del trabajo común de los coautores del artículo, este estudio realiza un análisis de los prácticum de Magisterio en las universidades de Montreal (UM) y Sherbrooke (US), en la región de Quebec, Canadá, durante el curso 2007-2008 y el comienzo de la edición de 2008-2009. Los trabajos se centraron en el estudio de las acciones de planificación, seguimiento y gestión de las prácticas organizadas de forma progresiva en estas universidades y las posibilidades de innovación emergentes con las nuevas titulaciones de grado en la formación de docentes en el Estado español. La necesidad de hacer estudios de esta tipología con relación a la formación inicial de los docentes en las etapas obligatorias es evidente a la vista de nuestra realidad actual, con la concreción de los nuevos planes de estudio ante el reto de la convergencia europea y la necesidad de adaptar esta formación a una sociedad con nuevas demandas a la educación obligatoria y a los profesionales que les darán respuesta. Estas monografías pueden favorecer la transferencia de conocimientos y prácticas entre realidades formativas geográficamente lejanas, pero culturalmente próximas.

La reforma de la formación de los docentes —de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria— en Quebec (2001), con una mayor presencia del alumnado de las facultades de educación en los centros escolares en el curso de la materia de prácticum, aporta elementos para la reflexión. La alternancia de contextos en la formación superior de carácter profesionalizador es una estrategia imprescindible para la adquisición de las competencias profesionales y una vía para su certificación. Con ellas, la Facultad de Ciencias de la Educación debe garantizar una autonomía profesional básica para el inicio del ejercicio docente de sus egresados.

1. De 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en educación infantil y educación primaria, respectivamente.

Con este estudio, se pretende:

- 1) Caracterizar las prácticas en la formación inicial de docentes en Quebec y el trabajo conjunto con la Administración educativa.
- 2) Analizar los desafíos en la organización de las prácticas en los programas de las nuevas titulaciones de grado de Magisterio Educación Infantil y de Magisterio Educación Primaria en el Estado español.

Para ello, se estudiaron distintas fuentes documentales, se entrevistó a distintos grupos implicados en la planificación, la gestión y el desarrollo del prácticum de las ciudades y universidades de Montreal (UM) y Sherbrooke (US) y se observaron distintas acciones y actividades relacionadas con la materia², con el fin de aproximarnos a la realidad formativa desde las realidades particulares de ambas instituciones universitarias.

Tabla 1. Fuentes de información utilizadas

| | Guías de prácticas | Coordinadores de prácticums | Tutores (universidad y centros) | Comisiones escolares ciudad | Visitas a centros prácticas | Formación tutores centros |
|---------------|--------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| U. Montreal | 4 | 6 | 4 | 2 | 4 | 2 |
| U. Sherbrooke | 4 | 2 | 2 | – | 2 | – |

2. Docencia y competencia profesional desde los ministerios de Educación en Quebec y España

El MEQ, después de la consulta con los distintos miembros del mundo educativo, publicó, en el año 2001, el documento que tiene que guiar de manera general la formación de los docentes en las etapas no universitarias (maestros y profesores de secundaria): *La formación para la enseñanza. Las orientaciones. Las competencias profesionales*. Con este referencial, persigue dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad desde una profesión docente cada vez más compleja, así como sentar las bases a partir de las cuales las universidades deberán diseñar sus programas universitarios. El gobierno define el profesional que precisa su sistema educativo con la enumeración de doce competencias que todos los futuros docentes de educación

2. Forman parte de la documentación estudiada la legislación sobre formación de docentes en Quebec, los planes de estudio, la documentación y las guías de prácticas de las facultades de educación de las universidades de Montreal y Sherbrooke. Además, se mantuvieron distintas entrevistas con profesionales y responsables de la organización de este periodo formativo de las facultades de educación de la Universidad de Montreal (UM), de la Universidad de Quebec en Montreal (UQAM) y de la Universidad de Sherbrooke (US). Y se participó en distintas reuniones con estudiantes, profesores de la universidad con responsabilidad en el seguimiento de las prácticas y con tutores de centros (*formateurs du terrain*).

infantil, primaria y secundaria deberán acreditar al finalizar su formación superior.

En el Estado español, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) establece, tras un proceso de consultas a los distintos agentes implicados y la publicación de los libros blancos, las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de maestro de educación infantil y maestro de educación primaria. Y concreta también, en las órdenes citadas anteriormente, las competencias que deberá acreditar un recién titulado en grado de Magisterio³.

2.1. Motivaciones para la reforma educativa en la formación inicial de los profesores de las etapas docentes no universitarias

Las reformas educativas en la formación inicial de los docentes en Canadá y España responden a motivaciones similares, aunque es posible también matizarlas a partir de sus contextos. Ambas persiguen una formación inicial en las facultades de educación más coherente con las demandas de la sociedad y la mejora de los resultados al final de la enseñanza obligatoria. En España, además, se concreta el camino hacia la convergencia europea con nuevos planes de estudios de cuatro cursos que conducirán a la obtención del título de grado. No es posible pasar por alto los resultados en los discutidos informes internacionales —PISA—, donde se evidencian unos bajos resultados en las competencias básicas.

En Quebec, tras la reforma de los currículos de educación primaria y educación secundaria de 1992 y 1994, y solo diez años después del último plan de estudios de formación de docentes, se publica el documento anteriormente citado⁴ de orientación competencial, como reforma de la formación inicial para la enseñanza. En dicho documento de referencia, se concretan tres misiones: «enseñar con una voluntad renovada, socializar para aprender a vivir mejor juntos y cualificar en diversidad de vías» (p. 4). Se pretende aumentar las tasas de éxito de los alumnos en la formación no universitaria desde la mejora de la formación docente, como elemento central de la calidad educativa.

Un análisis breve de la realidad de Quebec debe enfatizar los cambios experimentados por su sociedad en los últimos años, los cuales derivan principalmente de las variaciones demográficas provocadas por la inmigración⁵ y la extensión de los nuevos modelos familiares: monoparentalidad y familia reconstituida. La heterogeneidad se ilustra con la presencia de hasta 150 lenguas maternas en el entorno escolar y de todas las grandes religiones. En el MEQ,

3. Libros blancos, órdenes y decretos publicados para la ordenación y la verificación de los programas de estudio de las titulaciones de grado.

4. http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf

5. Según la categoría administrativa de admisión, en 2005, el «reagrupamiento familiar» representa el 21%; la «inmigración económica» —principalmente los trabajadores cualificados— forma el grupo más numeroso, con el 61%, y la categoría de «refugiado», el 17%.

se utiliza el término «poblaciones escolares» para referirse a esta variedad de cohortes de alumnos en base a las culturas, las expectativas educativas familiares y las formas de vida y costumbres. La escuela se configura como un lugar de encuentro —fusión o mosaico— de visiones morales, espirituales y de opciones filosóficas.

En España, en los últimos años, se ha producido de forma similar un incremento significativo de la población escolarizada de procedencia extranjera. Esto se traduce en nuevas necesidades del sistema, tanto para atender a su educación, como para promover su integración en las distintas etapas educativas. Como en Quebec, esta situación demográfica requiere contemplar el cambio cultural de una sociedad mucho más diversa, con nuevos riesgos de discriminación cultural y económica. La socialización y la participación requieren de competencia social y ciudadana, el aprender a aprender, el tratamiento de la información y la competencia digital, que, entre otras, justifican una nueva formulación de la formación para la docencia.

2.2. La aproximación competencial en la formación de maestros

La adopción de un planteamiento basado en competencias configura la concepción de los planes de estudio para la formación inicial, dirigidos a la adquisición de competencias profesionales del docente. Esto es así desde el año 2001 en Quebec, y en España lo es ya con la implementación de los nuevos planes de estudio en la formación de maestros en el curso 2009-2010.

El MEQ, en Quebec, concretó un referente de doce competencias profesionales que deberán adquirir los futuros docentes en su formación inicial y que presentamos sintéticamente como en el original del MEQ en la figura 1.

En España, las órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007 plantean dos referentes competenciales para la profesión docente en educación infantil y primaria, respectivamente, definiendo también doce competencias en cada una de las titulaciones de grado de maestro, que, por ser más conocidas, no se presentan en este estudio.

Parece necesario destacar algunas similitudes y diferencias entre la normativa planteada en Quebec y en el Estado español. En primer lugar, se definen como destinatarios del referencial quebequés todos los futuros docentes de educación preescolar (según su denominación), de educación primaria y de educación secundaria. Es una manera de poner el acento sobre aquello que es transversal en la profesión, sin particularizar en la edad de los educandos destinatarios del ejercicio docente. En cambio, las órdenes publicadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, en España, presentan referencias competenciales distintas según la etapa en la que los docentes vayan a ejercer su profesión. Así, observamos una enumeración de competencias más general o universal en Quebec, versus otras más contextualizadas y concretas para los docentes de las distintas etapas en el Estado español.

En ambos casos, debe entenderse la formulación del conjunto de competencias atendiendo a su interdependencia e interrelación. Las competencias se

Figura 1. Referencia de competencias profesionales de la profesión docente. Ministerio de Educación de Quebec, 2001

Competencias profesionales

Fundamentos

1. Actuar como profesional heredero, crítico e intérprete de objetos de saberes o de cultura en el desempeño de sus funciones.
2. Comunicar de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza, en la forma oral y escrita, en los diversos contextos vinculados con la profesión docente.



Acto educativo

3. Crear situaciones de enseñanza-aprendizaje (e-a) para los contenidos docentes, y ello en función de los alumnos involucrados y del desarrollo de las competencias definidas en el programa de formación.
4. Facilitar y guiar situaciones de e-a para los contenidos de enseñanza, y ello en función de los alumnos involucrados y del desarrollo de las competencias contempladas en el programa de formación.
5. Evaluar la progresión de aprendizajes y el grado de adquisición de competencias por parte de los alumnos respecto de los contenidos de enseñanza.
6. Planificar, organizar y supervisar el modo de funcionamiento del grupo clase, con objeto de favorecer el aprendizaje y la socialización de los alumnos.

Contexto social y escolar

7. Adaptar sus intervenciones a las necesidades y a las características de los alumnos con dificultades de aprendizaje, de adaptación o con alguna minusvalía.
8. Integrar las tecnologías de la información y la comunicación a los objetivos de preparación y de guía de actividades de enseñanza-aprendizaje, gestión de la enseñanza y desarrollo profesional.
9. Cooperar con el equipo académico, los padres, los diferentes actores sociales y los alumnos, con el fin de cumplir los objetivos educativos de la escuela.
10. Trabajar de común acuerdo con los miembros del equipo pedagógico para la realización de tareas que permitan el desarrollo y la evaluación de las competencias contempladas en el programa de formación, y esto, en función de los alumnos involucrados.



Identidad profesional

11. Comprometerse con una gestión individual y colectiva de desarrollo profesional.
12. Actuar de manera ética y responsable en el desempeño de sus funciones.

Competencia nº 7. Adaptar sus intervenciones a las necesidades y a las características de los alumnos con dificultades de aprendizaje, de adaptación o con alguna minusvalía.

Elementos de la competencia

- Favorecer la integración pedagógica y social de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, de comportamiento o alguna minusvalía.
- Recabar la información pertinente, de fuentes de personas y de los padres, sobre las necesidades y el itinerario de los alumnos.
- Presentar a los alumnos tareas de aprendizaje, retos y papeles en el grupo clase que le hagan progresar en su itinerario.
- Participar en la elaboración y aplicación de un plan de intervención adaptado.

Al final de la formación inicial, el estudiante egresado debe ser capaz de: colaborar en el diseño y la aplicación de un plan de intervención específico para los alumnos que estén bajo su responsabilidad.

dan conjuntamente en situaciones reales y complejas como competencia de acción (Echevarría, 1996), que, en rigor, es indivisible.

El gobierno de Quebec distribuye las doce competencias bajo cuatro epígrafes. En «Fundamentos» (1), se subraya el rol del docente como transmisor de cultura e intérprete crítico de los objetos del saber y la trascendencia de su capacidad de comunicación en el ejercicio de sus funciones. Esto responde a la afirmación general «todos los docentes son docentes de lengua», en tanto que la utilizan como vehículo de enseñanza, expresión de conocimientos y del pensamiento. En «Acto educativo» (2), se recogen cuatro competencias necesarias para el diseño de la acción didáctica y el entorno de aprendizaje, así como la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de alumnos concretos. En «Contexto social y escolar» (3), se plantea la atención a la diversidad de los alumnos, la integración de las nuevas tecnologías como recurso didáctico y contenido de aprendizaje y en la dimensión de colaboración con el resto de miembros del equipo profesional y de agentes educativos. Y, en último lugar, en «Identidad profesional» (4), se agrupan dos competencias con relación a la profesionalización, la formación continuada y la dimensión ética de la actuación docente.

En el despliegue de cada una de las doce competencias, en el documento original, se presentan los componentes de cada competencia y el nivel de dominio esperado del estudiante al finalizar sus estudios de Magisterio, como se ejemplifica aquí con la competencia número 7, en la figura 1. Este grado de detalle supone la concreción y la clarificación de la competencia planteada y del nivel exigible en un profesional principiante al término de su formación inicial.

Aunque sin ánimo de extendernos ni de insistir en las diferentes y múltiples definiciones sobre el término «competencia» realizadas hasta el momento, nos acercarnos nuevamente a este concepto con Le Boterf (1998: 46) desde la persona:

Una persona competente sabe actuar con pertinencia en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un doble equipamiento de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos red (bases de datos, redes documentales, recursos expertos, otras personas). (Traducción de los autores)

Perrenoud (2004, 11), a partir de la definición de Le Boterf, deduce los elementos complementarios en la descripción de la competencia:

- Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- *Los recursos que moviliza [...].*
- [...] La naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la solicitud, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.

Tejada, en la misma dirección, apunta la necesidad de entender la relación entre la competencia y su contexto particular, donde se pone en juego, y de las condiciones específicas, donde se evidencia (Tejada, 2006).

El Ministerio de Educación de Quebec distingue entre habilidad y competencia en su documento sobre las competencias docentes:

La persona hábil sabe movilizar los recursos necesarios en espacios simulados y controlados, pero la persona competente puede hacerlo en espacios y contextos auténticos, donde puede interpretar las obligaciones y exigencias de la situación, acceder a los recursos de forma pertinente y eficaz a la situación dada. (MEQ, 2001)⁶

Esto nos permite distinguir el tipo de actividad que realiza el alumnado de formación inicial docente en el entorno universitario y en los centros colaboradores de prácticas como escenarios reales, como contextos auténticos donde el profesional manifiesta su competencia en su misma acción. Según esta distinción, unas competencias podrían adquirirse en el entorno universitario y otras solamente en el entorno escolar en presencia de los alumnos, con las actividades propias de la gestión del aula y la acción didáctica.

La reforma de la formación de docentes y el planteamiento competencial se ha concretado en Quebec también con un incremento considerable del tiempo de sus denominados *stages*, es decir, una mayor consideración a la formación inicial en el medio escolar, donde los futuros docentes adquieren y desarrollan las competencias profesionales junto a profesionales experimentados. Así, han duplicado el tiempo de estancia en los centros, con la presencia de estudiantes en la escuela durante distintos periodos en los cuatro cursos de formación de la titulación.

Nuestras facultades organizan, en la actualidad, las prácticas en el último curso de la diplomatura, o de forma progresiva a lo largo de los tres cursos. Con el nuevo enfoque competencial y la duplicación larga de los tiempos de prácticas, es necesario repensar estos momentos, los periodos y los encargos a los alumnos de forma progresiva y coherente con su formación en la facultad, para que los dos entornos jueguen a favor de la profesionalización.

3. Aportaciones para el análisis y el diseño del prácticum en la formación inicial de maestros desde la experiencia quebequesa

Las nuevas titulaciones de grado constituyen una oportunidad para la formación basada en la integración de contenidos en módulos interdisciplinarios y la adquisición de competencias transversales y específicas propias de la profesión docente⁷. La posibilidad de diseñar unas prácticas con asistencia del alumnado de Magisterio a los centros escolares en distintos cursos posibilita un con-

6. Por la presencia o la ausencia del conjunto de variables del contexto real de acción, es como Le Boterf distingue las expresiones «saber actuar» y «saber hacer». El «saber actuar» puede definirse como la competencia ejercida en situación profesional, mientras que el «saber hacer» (o habilidad) es la acción ejercida en contexto controlado, más o menos artificial.
7. El real decreto donde se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y las órdenes donde se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios señalan en esta dirección.

tacto más continuado con la realidad educativa, donde las competencias se presentan como una acción contextualizada. De la organización de ese mínimo de cincuenta créditos, se derivan algunos desafíos que simplemente citábamos al principio y que ahora concretamos.

3.1. Progresividad de las prácticas

Las facultades de educación quebequesas valoran como un *valor añadido* en la formación académica los *stages* en los centros escolares desde el primer curso. El estudiante de Magisterio asume, a lo largo de su formación, responsabilidades crecientes y debe acreditar, en los diferentes cursos, la adquisición de determinadas competencias. Los objetivos aumentan su complejidad curso a curso y, de forma progresiva, incluyen los de cursos anteriores. En la Universidad de Sheerbroke y en la guía de prácticas para el alumnado y el profesorado, se presentan los objetivos generales de las prácticas en cada uno de los cursos, como reflejamos en la figura 2. Con unas prácticas de tres semanas, en primer curso, el alumnado entra en contacto con el medio escolar y la docencia, con las situaciones y las actuaciones pertinentes para validar su elección académica y profesional.

La valoración positiva de la experiencia acumulada sobre la organización de los periodos de prácticas en diferentes cursos recomienda dedicar los primeros momentos a la familiarización con el centro y al conocimiento de los elementos que definen la profesionalidad. Las actividades del estudiante en este momento se basan, principalmente, pero no de forma exclusiva, en la observación de la gestión del aula, las tareas del docente, las competencias profesionales y su identidad profesional. A partir del segundo curso, aumenta

Figura 2. Objetivos de prácticas a lo largo de los estudios de formación para la enseñanza. Universidad de Sherbrooke

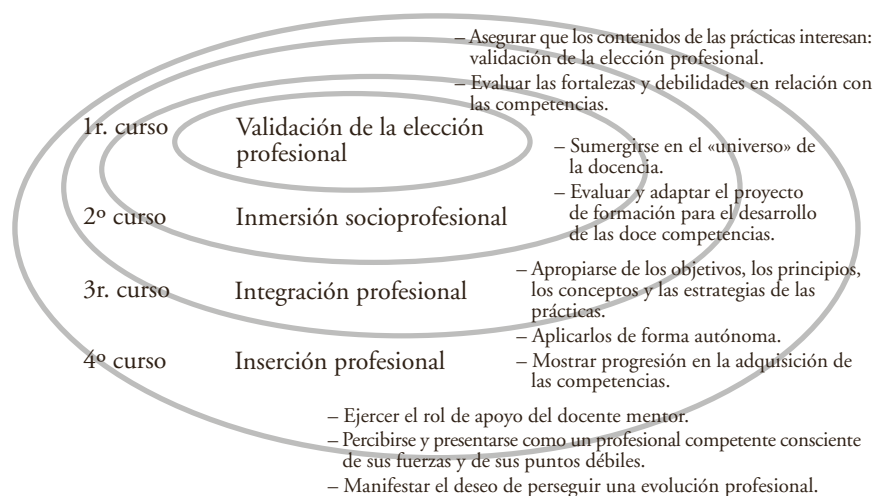


Tabla 2. Distribución de las prácticas en los estudios de Magisterio en la Universidad de Montreal (4 cursos)

| | Curso 1.º (15,5%) | Curso 2.º (26,7%) | Curso 3.º (27,5%) | Curso 4.º (30,3%) | Total |
|--------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|--------|
| Horas | 139 | 238 | 246 | 271 | 894 |
| Días/Semanas | 23/4 | 40/8 | 40/8 | 45/9 | 148/30 |

21 créditos de prácticas sobre 120 (17,5% de los créditos totales de la titulación).

Tabla 3. Distribución de las prácticas en los estudios de Magisterio en Universidad de Sherbrooke (4 cursos)

| | Curso 1.º (8,25%) | Curso 2.º (16,75%) | Curso 3.º (25 %) | Curso 4.º (50%) | Total |
|--------------|----------------------|-----------------------|---------------------|--------------------|---------------------|
| Horas | 84 | 168 | 280 | 490 | 1.022 |
| Días/Semanas | 12 ^c | 24 ^c | 53 | 70 ^c | 159/37 ⁸ |

c: días consecutivos.

24 créditos sobre 120 (20% de los créditos totales de la titulación).

la actuación del alumno en el aula y en el centro. En el cuarto y último curso se le exige, durante las ocho semanas de prácticas, una alta independencia en el ejercicio profesional: gestión del grupo y desarrollo e implementación de unidades de programación.

La progresividad se concreta en distintas posibilidades de distribución de los créditos y los tiempos a lo largo de los estudios. En las tablas 2 y 3 presentamos la distribución actual de los periodos de prácticas en la Universidad de Montreal y la Universidad de Sherbrooke.

Y en las tablas 4 y 5, a modo de ejemplo, hacemos dos posibles propuestas para todos los cursos y para los dos últimos⁹, respectivamente, a partir de una posible base de 44 créditos, considerando que una parte del tiempo corresponde al trabajo personal de reflexión, estudio y producción escrita¹⁰, descontándolo del que corresponde a la estancia en el centro escolar. Así, distinguimos las horas totales —entre paréntesis— de las de estancia en el centro —en negrita.

8. En la Universidad de Sherbrooke, las prácticas de tercero combinan la estancia en el centro educativo con las clases en la Facultad de Ciencias de la Educación dentro de los mismos periodos.
9. «Si se programan prácticas externas, éstas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios» (art. 12.6 del RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales).
10. En este caso, se adopta un tiempo parecido al actual (15%), poniendo el énfasis (85%) en la actividad en el centro educativo. En la fila correspondiente a las horas de la tabla de ejemplo, damos las horas totales y las horas con la reducción del 15% correspondiente a la redacción de la producción escrita. La aplicación de un 15%, un 20% y un 25% del tiempo total de las prácticas a otras actividades fuera del centro son opciones a considerar para conciliar las prácticas con el resto de materias del curso.

Tabla 4. Distribución de las prácticas en los grados de Magisterio en cuatro cursos

| | Curso 1.º (15%) | Curso 2.º (15%) | Curso 3.º (30 %) | Curso 4.º (40%) | Total |
|--------------|---------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|--------------|
| Créditos | 6,6 | 6,6 | 13,2 | 17,6 | 44 |
| Horas | (165) 140 | (165) 140 | (330) 280 | (440) 374 (1.100) | 935 |
| Días/Semanas | 23,3/4 | 23,3/4 | 46,6/9,3 | 62/12,4 | 155/30 |

44 créditos¹¹ sobre 240 (18,3% de los créditos totales de la titulación).

Tabla 5. Distribución de las prácticas en los grados de Magisterio en los dos últimos cursos

| | Curso 1.º | Curso 2.º | Curso 3.º (40 %) | Curso 4.º (60%) | Total |
|--------------|------------------|------------------|----------------------------|---------------------------|--------------|
| Créditos | – | – | 17,6 | 26,4 | 44 |
| Horas | – | – | (440) 374 | (660) 561 (1.100) | 935 |
| Días/Semanas | – | – | 62/12,4 | 93/18,6 | 155/30 |

44 créditos sobre 240 (18,3% de los créditos totales de la titulación).

Estas distribuciones de tiempo en distintos cursos suponen una mayor complejidad en los aspectos organizativos y pedagógicos de la materia, su relación con las demás y con la globalidad del plan de estudios; así como su seguimiento, su tutoría desde los centros y la universidad, como también la coordinación de los distintos agentes.

3.2. Inserción de las prácticas en los planes de estudio

Las prácticas progresivas que se desarrollarán a lo largo del grado pueden ser una de las referencias principales para articular las distintas materias de los nuevos planes de estudio. El momento del curso donde se sitúen habrá de considerar el bagaje de los alumnos, y las actividades que deban desarrollar se diseñarán en base a las herramientas, las habilidades, las competencias o los recursos que los alumnos en ese momento posean. En Quebec, las prácticas, como elemento nuclear, son motivo de coordinación interna del profesorado en la Facultad, y externa con los centros escolares como socios necesarios para la formación inicial. Los escenarios reales, los centros docentes y sus profesionales son consultados para la definición de las tareas de los alumnos en sus prácticas en las escuelas.

El diseño de los nuevos planes de las nuevas titulaciones de grado deben concretar las contribuciones de las distintas materias a estos momentos de prác-

11. El trabajo de grado tendrá una carga de entre 6 y 30 créditos, y estarán incluidos en los 50 créditos del módulo de prácticum que citan las órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007.

ticas basándose en las competencias docentes previamente definidas. La interdisciplinariedad se encuentra en el núcleo mismo de una organización basada en competencias, en lo que se ha llamado «acercamiento por programas» (*approche-programmes*), donde las distintas disciplinas se encuentran en los encargos a los estudiantes, el diseño y la organización de la alternancia de contextos y el análisis de la práctica. Esto permite a los estudiantes en formación inicial visualizar las distintas contribuciones en un todo donde las partes se interrelacionan y no se presentan aisladamente. Todas las materias participan en la adquisición de habilidades y competencias y todas encuentran su protagonismo más específico o transversal en las prácticas en uno o distintos momentos.

La consideración de los conocimientos, las habilidades y las competencias que el alumnado pondrá en juego es necesaria, si los asimilamos a la idea de recursos con los que se enfrentarán a las situaciones reales. Para Tardif (2006), una formación basada en competencias debe considerar:

- a) El uso de los recursos que han sido movilizados y combinados en la situación.
- b) La determinación de los recursos que deberían haberse utilizado.
- c) La documentación de la trayectoria o del proceso: que se esperaba en cada momento y que se ha conseguido.

En las distintas actividades, el profesorado parte de los recursos necesarios que el alumnado utilizará, entendidos de forma amplia, como vimos anteriormente según Le Boterf (1998), para dar respuesta a las siguientes cuestiones: solución de problemas profesionales, diseño de intervenciones, redacción de informes, construcción y uso de instrumentos de observación, planteamiento y reflexión sobre dilemas metodológicos, elaboración de propuestas de mejora, entre otras posibles actividades. La competencia como combinación y uso competente de los recursos (Le Boterf, 1998; Perrenoud, 2004; Tardif, 2006) puede orientar a los nuevos planes de estudio desde la perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria del proceso de Bolonia, versus una concepción excesivamente compartimentada en la que tradicionalmente se ha basado la universidad.

3.3. La formación de los tutores de prácticas

Los cambios que se impulsan en las etapas no universitarias y en la universitaria —currículos competenciales, programación y planificación desde competencias, nuevas titulaciones de maestro con una disminución de la especialización, etc. y una tutoría de prácticas que debe ir más allá del seguimiento de la socialización en el campo profesional— merecen la formación del profesorado universitario y de los tutores de prácticas de los centros escolares colaboradores. Algunos autores llegan a reclamar, para el seguimiento y el apoyo a la formación en contextos prácticos, una alta formación, ya que «[...] se trata de un problema complejo que reclama una alta cualificación;

exige un seguimiento riguroso y un apoyo tutorial constante [...]» (García Sánchez, 1993).

En relación con los tutores de prácticas de los centros escolares en Quebec, se plantea la necesidad de definir la competencia de los maestros tutores en los centros escolares (*formateurs du terrain*). Definir su idoneidad supone especificar los criterios necesarios para ejercer como tales. En Quebec, el MEQ (1994), después de un primer criterio de voluntariado¹², enumera otros que presentamos en la tabla 6 («Criterios para el ejercicio de tutor de prácticas en los centros colaboradores») adaptada de Gervais y Desrosiers (2005), según dos roles del tutor de prácticas: *a*) modelo como docente y *b*) formador de maestros. Los dos aspectos son necesarios y a la vez distintos.

En Inglaterra, donde una gran parte de las actividades de formación inicial se desarrolla en las escuelas, Calderhead (1998) propone una lista de competencias de los tutores:

- Utiliza un vocabulario específico para argumentar sobre la enseñanza.
- Es un docente competente, capaz de hacer demostraciones prácticas.
- Manifiesta habilidades de *counseling*¹³.
- Es hábil al fijar objetivos apropiados.
- Comprende como se desarrolla la profesionalidad.
- Es abierto, con capacidad de autocritica sobre su propia práctica.
- Hace muestra de su interés por la colegialidad.

Distintos investigadores han demostrado la importancia de una formación previa de los tutores de prácticas (Beauchesne, Lévesque y Aubry, 1997; Dupuy-Walker y Martin, 1997; Gervais, 1998; Lavoie, Morand y Otero, 1998; Killian y McIntyre, 1986) y han constatado diferencias significativas en la calidad del apoyo, el seguimiento y la supervisión de los alumnos en prácticas entre los que habían seguido un curso de aquellos otros que no lo habían hecho. Compartimos con Sepúlveda (2005) que el sistema de formación no debería ser distinto al que se promueve en nuestros alumnos, un modelo práctico basado en la experiencia y la reflexión, en la búsqueda de respuestas a los problemas que se presentan en la tutoría de los estudiantes en la facultad y en los centros escolares. Así, por ejemplo, Shön (1992) proponía una *tutoría reflexiva*, con distintas estrategias para promover el diálogo con los estudiantes (o tutores en formación continua) que este autor nombra: «Sígame», «Experimentación compartida» y «Sala de espejos».

En Quebec, la tutoría de prácticas en las facultades de educación se realiza por equipos mixtos de maestros expertos en primaria y profesores de la facultad. Los primeros provienen del medio escolar y son considerados «profesores invitados» por un máximo de cuatro cursos, habiendo de retornar después de

12. En ningún caso debería forzarse a un profesional a convertirse en tutor de prácticas en el centro, ya que la base de la participación en la formación inicial es el voluntariado.

13. Capacidad de acoger y ayudar al alumno en prácticas en el conocimiento de los problemas y la exploración de distintas opciones y soluciones.

Tabla 6. Criterios para el ejercicio de tutor de prácticas en los centros colaboradores (adaptado de Gervais y Desrosiers, 2005)

| Modelo como docente | Formador de maestros |
|--|---|
| – Experiencia de al menos cinco años | – Capacidad de observación, de análisis y reflexión crítica |
| – Competencia reconocida como docente | – Obertura a la creatividad y a la innovación |
| – Espíritu de equipo | – Formación para la supervisión |
| – Sensibilidad por la vida de la escuela | |

este periodo a su actividad en el centro escolar. Según Boutin y Camaraire (2001), el *profesor invitado* es un docente experimentado al que la universidad confía la supervisión a tiempo parcial del estudiante en prácticas, para verificar en qué medida alcanza los objetivos propuestos por el centro de educación superior.

Nuestro modelo de tutoría de supervisión, la que desarrolla el profesorado universitario, suele basarse en la visita al centro educativo donde se cursan las prácticas y en la realización de seminarios en la facultad para revisar las actividades, la planificación didáctica y para la relación entre teoría y práctica. El apoyo recibido desde la universidad y la coordinación entre facultad y centro escolar a menudo es valorado por los estudiantes como insuficiente, tal como recogemos del estudio de Latorre cuando afirma que: «[...] son mayoría los futuros maestros que sí han realizado las prácticas y piensan que sí existe poca implicación de los supervisores de la Facultad (67,4%) y que no existe una buena coordinación entre tutores y supervisores de prácticas (79,9%)» (2005: 565).

Es evidente la necesidad de colaborar en el seguimiento de las prácticas que pasa también por el trabajo conjunto desde los ámbitos de gobierno en la universidad y la Administración con competencia educativa en el ámbito local o comarcal para articular y establecer las vías de comunicación que la hagan posible.

3.4. La cooperación institucional: necesidad y oportunidad

La definición de las competencias profesionales para la formación inicial de los docentes en Quebec procede de una consulta amplia a los profesionales y demás agentes sociales. A lo largo del curso, se reúnen las diferentes mesas regionales de concertación de las prácticas, donde participa el Ministerio de Educación, las universidades¹⁴, las comisiones escolares y los sindicatos. Estas comisiones tratan de la supervisión general de las prácticas, la capacidad de acogida de los centros, los procesos de adjudicación de plazas, los encargos a los

14. En el caso del «Gran Montreal», las universidades: Université de Quebec à Montréal (UQAM), Université de Montréal (UM), Universidad McGill y Universidad Concordia.

alumnos, la formación de los tutores y la mejora de los sistemas de comunicación y evaluación, entre otros temas. Esta cooperación, basada en la fórmula «ganar-ganar», beneficia a los diversos socios que, en la interacción de sus profesionales e instituciones, se desarrollan como «organizaciones que aprenden». La implicación transversal de Administración, profesionales y universidad es un *punto fuerte* de las prácticas, que permite la evaluación común y el acuerdo en el establecimiento de prioridades en las medidas de mejora necesarias en cada momento.

En nuestro contexto, la formación de los docentes exige la participación de, por lo menos, las administraciones que tienen alguna responsabilidad desde diferentes niveles: básicamente, el MEC o las administraciones autonómicas respectivas y las universidades que desarrollan la formación de los docentes de escuelas e institutos. Esta asociación, por la naturaleza distinta de los objetivos de ambas instituciones, requiere nuevos consensos para promover un seguimiento y un apoyo de calidad de las prácticas en la formación inicial de los profesionales de la educación. Las complicidades en la formación inicial deben concretarse en la articulación de un prácticum progresivo en diferentes cursos, en el que se duplica largamente el tiempo actual. El diseño de estos nuevos planes de estudio deberán hacerlo las facultades de educación, pero habrán de contar que cerca del 20% de los créditos dependerá de la colaboración con la Administración educativa¹⁵.

4. A modo de síntesis y conclusión

La alternancia de contextos en la formación superior favorece un proceso interactivo de socialización y construcción de la identidad profesional desde:

- 1) Las actividades académicas que se desarrollan en la universidad.
- 2) La inmersión en el escenario donde se suceden y se presentan las distintas tareas propias de la profesión.

Solamente de esta forma es posible el abordaje y el desarrollo de las diversas competencias, así como su desempeño en el contexto de acción. A modo de síntesis, destacamos un conjunto de ideas que nos parecen de utilidad para el diseño del prácticum en las nuevas titulaciones de grado.

Habilidad y competencia. La diferenciación de habilidad y competencia de Le Boterf puede ser útil para planificar las actividades en los dos escenarios formativos. Por su naturaleza distinta y por los recursos que entran en juego, parece necesario distinguir aquellas competencias que solamente pueden ser adquiridas y observadas en el centro escolar. La articulación de las mate-

15. Cabe preguntarse cuál será la capacidad de acogida de los centros escolares del alumnado de las facultades, atendiendo a que, a lo largo del calendario escolar, en momentos distintos o simultáneamente, podrán tener alumnos de los cuatro cursos de Magisterio, así como la disposición de tutores de prácticas, que deberán multiplicarse también.

rias y de las actividades en el centro educativo deben organizarse en un plan de trabajo progresivo a lo largo de los distintos cursos. De ello se desprende la necesidad de su vertebración horizontal y vertical.

De la dependencia a la autonomía. El alumnado debe conocer, desde el primer momento de la titulación de grado, las competencias que habrá de adquirir y desarrollar. Y considerar estos referentes para su autoevaluación a lo largo de las distintas demandas y actividades que desarrollará en las prácticas, desde las prácticas de observación hasta la práctica autónoma. La consecución de la autonomía en el ejercicio profesional ha de ser un objetivo explícito que, especialmente, debe ser evaluado en las prácticas del último curso de la titulación. La progresividad tiene como idea base la ampliación de esa autonomía, donde destacan el desarrollo y la adquisición de algunas competencias en los cursos iniciales y de otras en los finales, pero siempre incluyendo y desarrollando las adquiridas anteriormente. A modo de ejemplo, la observación, que puede o debe ser trabajada desde los inicios, sigue evaluándose a lo largo del grado dentro de un enfoque global donde la *competencia de acción* es el resultado del conjunto de competencias.

El partenariado. La necesidad de tener en cuenta dos entornos formativos como espacio de confluencia de teoría y práctica obliga a profundizar en la relación entre facultades de educación y sistema educativo, al que implícitamente hemos transferido hasta ahora una importante responsabilidad en la formación inicial. Esta relación debe explicitarse de forma que sea posible plantear una formación de tutores de centros educativos, vía que ha sido utilizada en otros países para mejorar la calidad de la experiencia práctica del alumnado de Magisterio en el curso del prácticum.

La actuación de los tutores es uno de los aspectos clave a considerar para compartir criterios en ambos contextos formativos y asegurar experiencias de prácticas eficientes. No debería descuidarse la formación continuada de los docentes de las escuelas y la facultad, en tanto que educadores en formación inicial para la actualización, así como para la revisión de sus funciones.

La formación del profesorado tutor de la facultad es una necesidad incuestionable. La procedencia académica del profesorado de las facultades de educación es muy dispar, aunque coherente con la historia de los últimos treinta años y los distintos planes de estudio desde las escuelas normales hasta las facultades de educación de nuestros días. La *práctica reflexiva*, la investigación-acción, los proyectos de innovación actuales, la organización de los centros de educación infantil y primaria, el acompañamiento del estudiante universitario, entre otras muchas temáticas, bien valen la actualización del profesorado universitario con responsabilidades de tutoría de prácticas, para mejorar la coherencia de seguimiento y apoyo al alumnado. No debería extrañarnos la investigación para dilucidar las com-

petencias profesionales del profesor universitario en el ejercicio de la tutoría de prácticas.

Incorporación de la experiencia de las escuelas. El carácter profesionalizador de la formación de maestros hace inexcusable la incorporación de la experiencia de aquellos que conocen desde la realidad las funciones de la profesión y las competencias necesarias para ejercerlas. Las buenas prácticas de los docentes, de los tutores expertos y de los equipos escolares constituyen un capital patrimonial y profesional que debe formar parte de la formación inicial de Magisterio, así como de la formación permanente del profesorado de la facultad. La escuela y sus profesionales, vista así, tiene una misión secundaria: la formación para la docencia.

Algunas experiencias foráneas, como las que se exponen en este estudio de Montreal y Sherbrooke en Quebec, pueden ayudarnos a estudiar la dirección de nuestras nuevas prácticas. Tenemos la oportunidad y la responsabilidad, ante la planificación de las nuevas titulaciones, de responder a nuevos retos para mejorar la profesionalización docente y, con ella, también la calidad educativa de la educación obligatoria.

5. Bibliografía

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2004). *Título de grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.
- BEAUCHESNE, A.; LEVESQUE, H.; AUBRY, S. (1997). «Formation pratique: contribution de personnes associées à la production de savoir et d'outils d'intervention en accompagnement de stagiaires». En: TARDIF, M.; ZIARKO, H. (dirs.). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 41-68.
- BOUTIN, G.; CAMARAIRE, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire: Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montreal: Éditions Nouvelles.
- CALDERHEAD, J. (1998). «Reform in teacher education: lessons from de United Kingdom». En: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (dirs.). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. París: Presses Universitaires de France, 87-103.
- DUPUY-WALKER, L.; MARTIN, P.-A. (1997). *Initiatives universitaires récentes dans la formation des enseignants associés: diversité et convergences*. Bulletin de l'AQUFOM, 7, 1-12.
- ECHEVARRIA, B. (1996). «Socioeconomia de les professions». En: ECHEVARRIA, B. *Orientació professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J.N. (1993). «Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros». *Revista de Educación*, 302, 337-358.
- GERVAIS, C. (1998). «La formation de formateurs d'enseignants associés». *Formation et Profession*, 4, 11-15.
- GERVAIS, C.; DESROSIERS, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement des stagiaires*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Migrations et population immigrante*. [http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/migrt_poplt_imigr/index.htm, consulta: 25 de diciembre de 2009].

- KILLIAN, J.E.; MCINTYRE, D.J. (1986). «Quality in the Early Field Experiences: A Product of Grade Level and Cooperating Teachers' Training». *Teaching & Teacher Education*, 2, 367-376.
- LATORRE, M.J. (2005). «La formación práctica en las titulaciones de maestro. ¿Qué piensan los futuros profesores?». *Revista Española de Pedagogía*, 233, 553-568.
- LAVOIE, L.; MORAND, M.; OTERO, D. (1998). «L'implantation du nouveau programme de formation à l'enseignement au secondaire à l'UQTR: une démarche concertée». *Bulletin de l'AQUFOM*, 8, 7-16.
- LE BOTERF, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. París: Les Éditions d'Organisation.
- MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, C. (2006). «Los procesos de observación del prácticum: análisis de las competencias». *Revista Española de Pedagogía*, 233, 69-104.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE QUÉBEC (2001). *Formación de docentes. Orientaciones y competencias profesionales*. Montreal: Gouvernement de Québec.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Nueva York: Basic Books.
- (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia el nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: MEC, Paidós.
- SEPÚLVEDA, M.P. (2005). «Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional». *Educar*, 36, 71-93.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montreal: Chenelière Éducation.
- TEJADA, J. (2006). «El prácticum por competencias». *Bordon: Revista de Pedagogía*, 58, 403-421.